

Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas

NEIDE LUZIA DE REZENDE¹

Introdução

LER E ESCREVER textos literários não são competências equivalentes na escola. Não é de responsabilidade do ensino no nosso país ensinar a escrever literatura, ou o é apenas secundária e tangencialmente em relação à leitura literária, essa sim considerada matéria escolar por excelência. Se a leitura vai, em tese, voltando-se para textos cada vez mais complexos até que se chega às grandes obras da literatura nacional, a escrita, por outro lado, vai perdendo lugar à medida que os estudantes avançam na escolaridade e o lúdico cede ao conhecimento dito sério.

No início do processo de aquisição da linguagem, a literatura infantil é aliada poderosa e oferece sua força de atração para a escrita. Primeiramente, porque a tradição ocidental de transmissão de ensinamentos morais e éticos serve-se de narrativas exemplares, cuja síntese interpretativa é algum tipo de preceito ou saber proveitoso. Dessa forma, as histórias teriam a dupla função de ensinar a língua e uma visão correta de mundo. A força dessa herança parece ser responsável pela permanência do ensino de narrativas nos anos iniciais, mesmo que o tempo tenha aliviado o peso moralizante do ensino.

A aprendizagem dessa escrita praticamente se encerra no quinto ano, após o aluno ter se exercitado na imitação de contos de fadas, fábulas e pequenas histórias, gêneros considerados mais próximos da experiência infantil, porém tais exercícios visam reproduzir modelos de narrativas e dificilmente poderiam ser definidos como escrita literária ou mesmo criativa.

Enquanto tipologia, superestrutura ou sequência textual (Bronckart, 2007), esse resquício da retórica greco-latina, usado na escola para ensinar uma estrutura textual – junto com a descrição e a dissertação –, pode ser de algum modo relacionado com o imaginário da criança ou com seu cotidiano ao ser essa requisitada para narrar momentos, lugares e fatos do seu entorno, os quais são definidos, todavia, pelo professor, tendo esse tipo de escrita se transformado num procedimento muito próprio da cultura escolar.

Com o redirecionamento provindo dos gêneros do discurso de Bakhtin – proposto pelos documentos nacionais do MEC na década de 1990, que coman-

daram os currículos estaduais e municipais, paulatinamente apropriados pelos livros didáticos e absorvidos pelas avaliações de larga escala –, hoje hegemônicos na escola, as narrativas se desdobraram em modalidades tais como “narrativas de suspense”, “narrativas de enigma”, “narrativas fantásticas”, “narrativas de terror”, narrativas confessionais, como diários íntimos, em princípio gêneros com peculiaridades linguísticas e temáticas dirigidas sobretudo aos anos iniciais do Ensino Fundamental II. A escrita dessas modalidades no mais das vezes também desaparece do 7º ano em diante, substituídas por outros gêneros do discurso.¹ Tampouco, porém, tais modalidades se tornam de fato expressão criadora do aluno – são, como antes, ensinamento de uma forma de base, derrapando no mais das vezes para a classificação e identificação dos elementos linguísticos da composição desses gêneros (retornando-se ao que se criticava no ensino da língua com os exercícios gramaticais).

Com isso, o trabalho de elaboração do material da experiência, das impressões e sentimentos tão caro à constituição subjetiva e do outro perdeu (ou não ganhou) espaço. Se consideramos com Ricoeur (2010) que o si-mesmo, em grande medida, faz-se dos enredos recebidos da cultura e das histórias que o afetam, reconheceremos que as narrativas constroem conhecimentos imprescindíveis porque permitem a compreensão dos conflitos e particularidades do humano que escapam à racionalidade.² Essa dimensão, evidente na leitura dos textos literários, se mostra como potencialidade no ato de ficcionalização da experiência pessoal, não importa quão singela ela seja.

Outra modalidade literária que praticamente desaparece na trajetória do aluno enquanto atividade de escrita são os poemas, que, nos anos iniciais, no Fundamental I, marcam presença em razão da sonoridade, da estrutura repetitiva, das formas populares, em relação com as brincadeiras de linguagem recheadas de musicalidade do universo infantil e configuram um exercício lúdico no âmbito do desenvolvimento da linguagem. Claudemir Belintane (2013, p.125) chama a atenção para “a importância da narrativa e dos gêneros de origem oral em que prevalece a função poética da linguagem” e insiste em que “esse estofamento linguageiro é fundamental para uma alfabetização dinâmica porque constitui as matrizes textuais que estabilizam e fornecem o fluxo, o ritmo, a dicção, dando corpo a uma leitura significativa de maior envergadura” (ibidem, p.125), em situação ideal de ensino. Nos anos seguintes, os poemas são mobilizados para conhecimento dos seus aspectos técnicos e, quando há propostas de escrita, também essas se voltam para reprodução de estruturas modelares, como estrofes, métrica e rimas.

Para as questões que pretendo discutir aqui, sobre a aridez e desvinculação do trabalho de escrita e de leitura na escola, bem como a falta de investimento na experiência pessoal da criança e do jovem, começo trazendo uma posição de Octavio Paz (2013, p.164) sobre o texto literário:

Um poema é um texto, mas também é uma estrutura. O texto se assenta na estrutura – seu suporte. O texto é visível, legível; o esqueleto é invisível. As

estruturas de todos os romances são semelhantes, mas *Madame Bovary* e *A outra volta do parafuso* são dois textos únicos, inconfundíveis. O mesmo acontece com os poemas épicos, os sonetos ou as fábulas.

Para ele, o que faz única uma obra é a leitura. “O texto sempre é o mesmo – e em cada leitura é diferente”, cada texto se atualiza pela leitura, sendo cada leitura uma experiência datada, ou seja, prenhe de história, assim como é o texto na sua origem.

Segundo o crítico e poeta mexicano, na literatura, autor e leitor estão intrinsecamente unidos por um vetor comum que é o texto.

Particularidades da escrita e leitura literárias nas práticas escolares

Na emergência do texto como unidade básica do ensino, consolidando-se na teoria dos gêneros bakhtinianos – perspectiva que os documentos oficiais do MEC buscaram alinhar com as pesquisas linguísticas do meio universitário para atualizar a didática da língua –, os textos literários, não obstante abordados com profundidade por Bakhtin, acabaram se dissolvendo, no interior das práticas escolares, em meio aos contornos de outros gêneros não literários, dos quais se esperava certo domínio para a comunicação, uma vez que ajudariam a entender a linguagem como fator social e histórico, fincada na práxis. Para Bakhtin, os gêneros passíveis de estudo são os “relativamente estáveis”, capazes de serem reconhecidos por uma forma de composição, um estilo e um conteúdo. Entretanto, como é próprio da cultura escolar, as teorias, na sua apropriação, estabilizam-se em abordagens que perdem a relação com seu contexto de origem e, como diz Geraldi (1997, p.74), “*fetichiza o produto do trabalho científico*, isto é, autonomiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas” (grifos do autor). Assim, tem sido notada a subsunção de uma possível produção oral e escrita dos gêneros do discurso às tendências de identificação e classificação comuns ao ensino tradicional da gramática normativa.

A leitura literária, por outro lado, está irremediavelmente presente nos programas escolares (ainda às vezes identificada como “ensino da literatura”).³ Em geral apresentada como “formação do leitor” na segunda etapa do Ensino Fundamental e “sistemizada” no interior da história da literatura no Médio, é considerada, diferentemente da escrita literária, conteúdo prioritário e responsabilidade da escola, não obstante também conduzida na maior parte das vezes de modo negativamente escolarizado, sem abertura para momentos de efetiva leitura, fruição e percepção estética. Infelizmente, as mediações prazenteiras dos professores nos primeiros anos (para as histórias contadas e para as imagens nos livros infantis, na profusão hoje de ótimas soluções plásticas), a exemplo da escrita, também tendem a desaparecer na segunda metade do Ensino Fundamental, quando novas disciplinas entram no currículo escolar e drasticamente diminuem o tempo da leitura literária em prol de exercícios mais objetivos e mais próximos

do racionalismo técnico. Práticas de leitura observadas em sala de aula estariam mais próximas de exercícios de compreensão e explicação do texto, quando se faz uso do material didático – ou, com frequência, nem isso.

Assim, escrita e leitura literárias, ainda que com peso desigual, são partes da disciplina de Língua Portuguesa, e mesmo na modalidade “literária” têm se consolidado como sustentação do aprendizado da língua, raramente, porém, na sua dimensão estética. Até mesmo um documento importante, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II, de 1998 – que orientou a escola para a importância de considerar o texto como unidade de ensino e não a oração – deixou de lado a relevância de prever o leitor como instância da literatura, mesmo reputando necessário incorporar a leitura ao cotidiano da escola:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sobre a rubrica geral de texto literário. [...] A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de um tipo particular de escrita. (Brasil, 1998, p.29-30)

Trata-se, pois, de aprender *sobre* o texto, supondo-se que a leitura tenha sido realizada fora da escola, o que entre a maior parte dos estudantes de fato não acontece.

Desse modo, ao contrário da escrita literária, difícil de ser observada enquanto atividade escolar,⁴ persiste no currículo a leitura literária, ao menos como ideal (Rezende, 2011). Como “ideal” porque, embora recorrente nos documentos, entre professores, alunos e sociedade em geral, a crença de que é responsabilidade da escola “formar leitores”, as situações de formação são muito variadas e divergentes em relação a esse objetivo de formação, como evidenciam relatórios de estágio e pesquisas na sala de aula. Mais comum é encontrar situações fragmentadas e dispersas.

De todo modo, esse quadro, que parece generalizado, experimenta alguma resistência tanto no âmbito das práticas de ensino quanto no de outros documentos orientadores,⁵ como se vê agora na recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dá destaque à necessidade de proporcionar condições de fruição da literatura pelos jovens, bem como de encontrar “outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária” (BNCC do Ensino Médio, ainda em discussão no site do MEC⁶). A BNCC para o Ensino Fundamental⁷ apresenta propostas importantes no sentido de incentivar essas práticas, a partir de uma perspectiva que leva em conta a particularidade da leitura subjetiva do aluno e não apenas a de especialistas e do livro didático; nesses documentos ganham legitimidade as culturas juvenis e multimodais, associadas às novas tecnologias, alterando bastante os horizontes curriculares de todo o ensino básico.

Também pesquisas realizadas no chão da escola dão conta de alguns procedimentos, métodos, estratégias – “gestos” como dizem os franceses – relacionados a práticas escolares positivas de leitura, algumas levando em conta estratégias para a manifestação subjetiva do leitor e a construção conjunta de significados,⁸ perspectivas que têm sido estimuladas pela divulgação de recentes trabalhos sobre a didática da implicação do leitor no trabalho com a literatura na escola (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

Para além da estrutura, o leitor-escritor e o escritor-leitor

Há pouco, dissemos que na escola se privilegiam apenas os aspectos técnicos e estruturais do texto (ainda que se revelem algumas tentativas de fazer diferente) e que isso não é o essencial da literatura, e citamos Octavio Paz (2013, p.164), para quem: “Cada texto poético atualiza certas estruturas virtuais comuns a todos os poemas – e cada texto é uma exceção e, com frequência, uma transgressão dessas estruturas”. O que está além da estrutura? O sujeito na história, o poeta, o leitor. Para Paz, a natureza histórica do poema se revela no fato de que alguém escreveu e alguém lê. “O autor é o primeiro leitor do seu poema e com essa leitura tem início uma série de interpretações e recriações. Cada leitura produz um poema diferente” (ibidem, p.164).

As formas do poema são muitas e reconhecíveis, suas estruturas – embora novas possam surgir – se repetem, mas cada poema é único porque, como diz Bakhtin, tem um estilo e um conteúdo inerentes a um sujeito e a uma situação histórica, e, segundo a estética da recepção (Jauss, 1994), responde a um horizonte de expectativas, a que a literatura se conforma ou busca transformar – para citar autores cujo trabalho tem sido incluído na interface com a educação. Quando lida, a obra dialoga e mobiliza ideias e sentimentos do sujeito que a lê no seu presente, mas a leitura também “nos faz regressar a um outro tempo: o do poema” (Paz, 2013, p.165).

Por sua vez, Wolfgang Iser (1996), abordando a ficção, defende a noção de *leitor implícito*, funcionalizado pelo escritor mediante as estratégias narrativas, e que o orienta no percurso da criação do texto; desse modo, o leitor, assim conduzido, dialoga, se aproxima, se afasta, problematiza, vai construindo o sentido no ato da leitura, a exemplo do leitor do poema de Paz (2016, p.164), para quem “nenhuma leitura é definitiva, e nesse sentido cada leitura, sem excluir a do autor, é um acidente do texto”. Segundo Iser (1996, p.50), é fundamental a interação entre o texto e o leitor: “O lugar da obra tem necessariamente um caráter virtual já que não pode ser reduzido nem à realidade do texto nem às disposições subjetivas do leitor. Dessa virtualidade da obra emerge sua dinâmica que constitui a condição do efeito produzido por ela”; para esse autor, o texto literário só se constituiria enquanto tal nessa relação, e não haveria um sentido preexistente à leitura.

Se bem voltada para a leitura, a visada teórica de Iser estabelece uma relação orgânica com a escrita, uma vez que esse autor que introjeta um leitor e o projeta no texto é também aquele que, obviamente, escreve.

Essas perspectivas teóricas originadas de áreas externas à Educação foram, contudo, sendo repensadas para a escola e, a par com as discussões da Linguística para o ensino da língua e da literatura,⁹ chegamos a questões que hoje estão no âmago do ensino de escrita e leitura. Ou seja, nenhuma leitura é preexistente ao texto, portanto, o texto crítico do especialista que substitui na escola a leitura pelo aluno nada tem a ver com a leitura literária, é outra coisa. Tampouco a escrita da literatura poderá se constituir, sem essa relação primordial com a obra literária, que torna possível ao leitor espelhar-se no que lê, sendo a identificação um primeiro e importantíssimo passo para experimentar o prazer da leitura.¹⁰

O escrevedor-leitor na escola

Gostaria aqui de remeter em particular às discussões e pesquisas que têm sido publicadas pela revista francesa, voltada para os professores de língua materna, *Le Français Aujourd'hui*, e em especial ao número 157, de junho de 2007, coordenado por Marie-France Bishop e Annie Rouxel,¹¹ edição intitulada “Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique?” [Sujeito leitor, sujeito escrevedor, que desafios para a didática?] no qual se debatem essas novas perspectivas teóricas para o ensino da língua e da literatura. Mais especificamente ainda, remeto a dois artigos: “Du sujet scripteur au sujet didactique!” [Do sujeito escrevedor ao sujeito didático], de Isabelle Delcambre, e “Le texte singulier de l’élève ou la question du sujet scripteur” [O texto singular do aluno ou a questão do sujeito escrevedor], de Catherine Tauveron (2007). É de destacar que em todos os títulos referentes àquele que escreve, teríamos como tradução em português para *scripteur* o termo “escrevedor”, que, como a palavra francesa, no verbete do dicionário *Aurélio*, apenas designa “aquele que escreve”, sem mais qualificativos.

Delcambre, que está discutindo no seu texto resultados de pesquisas no âmbito do ensino de língua, chama a atenção para a dimensão da produção escrita no meio escolar e dos controles de que ela é objeto, e prefere à noção de *sujeito escrevedor* a de *sujeito didático*: “que ela empresta de Y. Reuter:¹² um sujeito complexo que, como todo sujeito, é estruturado por seu inconsciente, seu meio de origem, sua história familiar e pessoal, etc.”. A questão que a autora se coloca é saber até que ponto o trabalho escolar leva em conta essas dimensões abrindo espaço para “a experiência do aluno, suas representações, suas práticas, ao extraescolar etc.” (ibidem, p.39).

De fato, o trabalho escolar está sempre sob controle e suas práticas se inscrevem em objetivos de ensino, programas, currículos. Daí a extrema complexidade de atividades de leitura e escrita literárias que, se por um lado, pela natureza do objeto, requerem individualidade e liberdade, por outro, sofrem a pressão do contexto, que obriga ao enquadramento. Nesse sentido, Catherine Tauveron identifica como “intenção artística” o trabalho de escrita no âmbito escolar, e prefere denominar “autor” aquele que escreve em vez de “escritor”, uma vez que o estudante não vivenciou as peripécias de tudo que implica o

campo literário, como publicação, circulação e recepção; mas, ressalta, a escrita do aluno não deveria ser só *para* si, uma escrita confessional (como muitas vezes ocorre), ou algo desinteressado e escolarizado apenas para a avaliação do professor – para fundamentar uma escrita com intenção artística, literária, o autor-estudante, assim como o escritor, *escreve para alguém*. Nesse sentido é que o texto do aluno adquire uma postura autoral, ao querer dizer algo não para si mesmo, mas para um outro que lhe vai dispensar uma “atenção estética” (Tauveron, 2007, p.79), a qual pode emanar do professor ou dos colegas de classe.

Ter a consciência de que se escreve para ser lido ou ouvido e que o leitor ou ouvinte pode se interessar pelo que de singular e único o sujeito escrevedor tem a dizer permite instaurar uma nova dimensão no trabalho de escrita, mesmo que este responda a demandas escolares.¹³ Por exemplo, quando uma criança no início da escolaridade é solicitada a narrar suas histórias, não importa quais sejam, experimenta um difícil exercício para se distanciar de uma situação de fala espontânea e introjetar o interlocutor, daí que muitos professores se lamentam quando mais à frente a criança ainda “escreve como fala” – a verdade é que ela não foi ensinada a representar ou ficcionalizar o contexto.

Para o escrevedor, esse leitor ou interlocutor de algum modo estará implícito no texto e decerto se aproximará ou se assemelhará a ele próprio, que poderá fazer ecoar a particularidade de seus sentimentos e ideias como ecoam nele as leituras que fez: “o jovem escrevedor só será possivelmente um autor se, antes, aprender a analisar sua experiência de leitor de literatura para alimentar sua experiência de escrita” (Tauveron, 2007, p.79). E esse é o ponto em que ambas as atividades se encontram. Ler e escrever na escola não é tão só aprender uma estrutura, perceber vagamente ou de modo estereotipado um modelo para reproduzir e contorná-lo com alguns fatos verdadeiros ou inventados. Também o professor, para ensinar e mediar o processo, é obrigado a igualmente buscar em si a dimensão do leitor e dar a seus alunos a oportunidade de encontrar-se como leitor na leitura e na escrita – trabalho de extrema dificuldade na educação brasileira, onde falta formação para os professores, condições dignas de trabalho, espaços para exercer a liberdade de ler, escrever e elaborar, no ritmo que esse tipo de atividade requer.¹⁴

Que leitor é esse que a escola projeta e que o aluno introjeta? Para quem ele escreve? Com quem dialoga no interior do texto, na prosa, na poesia e em outras modalidades artísticas? Como configura seu texto? Como trazer esse sujeito leitor e sujeito escrevedor para dentro da escola? Ele existe em algum lugar? Talvez fora da escola...?

De fato, talvez fora da escola.

A cultura escolar: humanista?

Na escola de hoje, uma parte, uma grande parte, da cultura ensinada ainda se distingue claramente do afora, ou seja, trata-se de uma tradição cultural, reprodução daquilo que já se sedimentou e se tornou “cultura escolar”, da qual

se procede a uma *transposição didática* (Chevalard; Mary-Alberte, 2005)¹⁵ – passagem de um saber erudito para um saber escolar, que, como disse Geraldí, autonomiza as descrições, desvincula o fato científico de seu contexto de origem e torna a cultura, por excelência, escolar.

Ora, se há algo que facilmente se insere nessa visada de tradição descon-textualizada é o ensino da literatura no nível médio, fincada ainda na linha do tempo, numa sucessão de obras e autores que se perfilam confusamente nas biografias e resumos baixados da internet pelos alunos e nas infinitas páginas de pretensas relações entre história e obras produzidas pelos livros didáticos – tudo misturado a uma também infinidade de conceitos da teoria literária pouco funcionalizados na abordagem do material literário. Resquício de um currículo fundamentado na literatura como base das humanidades, que, segundo a pesquisadora argentina Inés Dussel: “foram as que ofereceram um núcleo de referências comuns que permitiam às pessoas sentir-se parte de alguma coisa comum, de uma vida comunitária – com suas hierarquias, inclusões e exclusões... mas comum enfim” (Dussel, 2009, p.357).

Se, até fins de 1960, por entre os muros altos de concreto que circundavam edifícios sólidos e suas bibliotecas bem constituídas, crianças e jovens eram selecionados para serem abrigados por uma escola que ainda se acreditava pautada por uma tradição de valores humanistas e burgueses, nas décadas seguintes, abriram-se os portões para todos entrarem, mas traiçoeiramente essas crianças e jovens foram trancafiados no interior da escola, como delinquentes, com cadeados e grades.¹⁶ As bibliotecas, depositárias dessa cultura humanista, foram aos poucos se espoliando de seus acervos, esquecendo-os nos cantos, nas salas dos diretores, retaliando seus espaços, para dar lugar a mais salas de aula.¹⁷

Então como manter em tal espaço de reclusão, sob a máscara de ensino/aprendizagem, jovens que, jamais como agora, dispuseram de tamanha facilidade de comunicação entre si, trocas identitárias, informação e conhecimento (para o bem e para o mal), o que lhes propicia empoderamento, autonomia e enfrentamento? Quanto aos adultos, professores e gestores, reclamam da indisciplina e da impossibilidade para controlar a sala e impor limites...

A cultura de fora pressiona a cultura comum na escola

Em tal situação, que possibilidades a escola oferece à manifestação criativa da escrita e à fruição da leitura literária?

As novas tecnologias e a *web* trazem recursos infindáveis nessa relação de leitura e da escrita, mas como a escola ainda fica entre muros e o principal agente da educação é o professor, para aproveitar as potencialidades dessas ferramentas não há como evitar um processo profundo de transformação da escola, tanto na transformação do espaço físico quanto na organização do tempo e na formação de professores.

Impossível ignorar esse universo tecnológico no qual crianças e jovens já estão mergulhadas. Ignorar significa manter a cultura escolar nesse patamar de

escuridão, de desinteresse e surdez às demandas das novas gerações. Tampouco significa abandonar a tradição, o saber acumulado pela humanidade, trata-se de redirecioná-lo no âmbito de um novo horizonte de expectativa, cujas questões hoje incorporam as vozes dos estudantes, inaugurando desse modo uma nova ética.

Há uma escrita que se derrama na *web*, sem contornos e sem controle às vezes, contudo aberta a uma comunicação que encontra seus interlocutores nas múltiplas comunidades nas quais se inserem ou com que dialogam e que, de “baixo” pressionam as práticas escolares. Além das outras culturas, oficializadas pelos documentos do MEC no bojo dos movimentos de resistência e dos estudos culturais – afro-brasileiras e ameríndias, literatura popular e regional – também são propostas no currículo, a chamada “cultura digital”; o multiletramento e/ou multimodalidades se configuram como um outro eixo de desmoronamento da cultura escolar tradicional, também agora legitimada pela BNCC¹⁸ e já observadas por estagiários e pesquisas em algumas situações de ensino.

Observa-se então que o de fora se introduz na escola legitimado pelos documentos oficiais mediante essas culturas provindas de “baixo” – culturas minoritárias antes excluídas do cânone tradicional, culturas digitais e culturas juvenis, que propõem outros saberes e outras formas de transmissão (Dussel, 2009).

Ocorre que essas culturas, com raízes em seus espaços de manifestação, encontram interlocução no interior de suas comunidades, ou podem dialogar com um “outro” diferente. Aliás, o respeito à diferença parece ser uma característica da cultura desses jovens, como também a defesa ferrenha de suas identidades – como os movimentos étnico-raciais, os artistas de literatura marginal-periférica, as mulheres poetisas do *slam* etc. Uma característica desses movimentos é que a separação entre produção e recepção é pouco evidente. Em São Paulo, nos saraus da periferia, por exemplo, todos são chamados a se expressar.

Se na sala de aula ou em espaços da escola (sem grades, a escola não deveria ser prisão) for possível estabelecer essa ponte com a cultura praticada pelos jovens, a partir de uma mediação crítica, esclarecida, livre de preconceitos, um passo visceral terá sido dado para ajudar os estudantes a potencializar suas capacidades de leitura e de escrita.

Notas

1 Não obstante as propostas metodológicas que fundaram essas orientações para a língua portuguesa insistirem no fato de que os gêneros de outras famílias tipológicas – dissertativos, explicativos argumentativos, expositivos (Pasquier; Dolz, 1996) – devam ser ensinados desde o início da escolaridade, há na escola brasileira essa separação que se inicia com exclusividade na narrativa e termina com ênfase na dissertação no Ensino Médio.

2 Em recente dissertação de mestrado, Souza (2017) argumenta em favor da revisão do tratamento dado ao ensino de escrita de narrativas. Sustentando-se em Paul Ricoeur,

em *Tempo e narrativa*, defende que aprender a narrar e, por conseguinte, a tecer a intriga é um modo excepcional de compreensão da dinâmica da identidade, ou seja, o reconhecimento de que algo se mantém naquilo que se modifica em cada indivíduo e que essa condição é inseparável da dimensão temporal da existência humana, reconhece que nesse exercício reside um tipo de aprendizado muito caro.

- 3 A denominação “leitura literária” passou a constar em documentos e artigos voltados para a área educacional na década de 1980, com as discussões que se aceleraram a partir das teorias da recepção. Trata-se de um deslizamento importante de significado, já que “leitura” supõe o leitor como presença na literatura, enquanto, tradicionalmente, no “ensino de literatura”, apenas o texto e as críticas especializadas são objeto de ensino.
- 4 Além das pesquisas sobre leitura e escrita realizadas na pós-graduação no grupo de pesquisa Linguagens na Educação e nos artigos científicos consultados, também as considerações aqui perpetradas têm como base os relatórios de estágio realizados semestralmente pelos alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, da Faculdade de Educação da USP. Dos relatórios de estágio, não temos relato de *nenhuma* atividade de escrita literária, a não ser aquelas que os próprios estagiários propuseram durante o estágio. Atualmente (2018), Sarah Vervloet Soares está investigando tais ocorrências para a sua tese de doutoramento e trouxe práticas de dois professores do Ensino Médio que buscam fazer essa ponte entre práticas sociais de escrita literária e práticas escolares.
- 5 Em 2006, surgiram novos documentos para o Ensino Médio, para substituir os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio que haviam sofrido muitas críticas (em Português, a literatura praticamente desaparecera), denominados então Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), onde se propunha a leitura efetiva do texto como suporte para todas as outras atividades e como experiência estética, mas, curiosamente, esses documentos não tiveram visibilidade (quando se acessa o site do MEC, aparecem os PCNEM).
- 6 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.
- 7 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2018.
- 8 Ainda que em simpósios, encontros, jornadas etc. pelo Brasil afora nos confrontemos com resultados de pesquisas e discursos semelhantes aos nossos sobre a situação do ensino e das escolas, nossas pesquisas se assentam nas escolas públicas da Região Metropolitana de São Paulo, portanto urbana e cosmopolita, em que os meios digitais estão disseminados e amplamente utilizados. Penso que esse trabalho de verificação das práticas, análise e explicação é a atividade fundamental das disciplinas relacionadas ao estágio da área de Educação.
- 9 Destaco de João Wanderley Geraldi (1997, p.100), linguista, o capítulo 2 de *Portos de passagem*, “Identidades e especificidades do ensino de língua”: “um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer ‘lançado por uma editora’, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não

- publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o *outro* inexistia, não produz textos”.
- 10 Tais questões têm sido objeto de produções científicas, que temos acompanhado e das quais temos participado em especial junto a equipes francesas.
 - 11 As traduções dos trechos aqui citados são da autora deste artigo.
 - 12 Cf. Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*.
 - 13 A pedagoga americana Lucy M. Calkins (1989), em seu livro *A arte de ensinar a escrever*, voltado para o ensino/aprendizagem da escrita nos anos iniciais da escolaridade, tem perspectiva central o aluno-autor que narra para uma comunidade de ouvintes, a classe.
 - 14 É aviltante em muitas escolas, principalmente nas metrópoles, a segregação do espaço no interior da escola, com suas grades que separam direção, professores e alunos, inclusive pais e funcionários; são contrárias à ideia de liberdade, autonomia, não permitem dar asas à imaginação (para usar um jargão sobre leitura) nem constituir o cidadão crítico, termos recorrentes em currículos, programas e projetos pedagógicos. Pretende-se disciplinar pelo aprisionamento aqueles que, fora da escola, podem exercer cada vez mais o trânsito livre com a humanização do espaço público nos centros urbanos: praças, espaços culturais, vias públicas destinadas nos fins de semana a transeuntes etc., ainda que seja necessário reconhecer o abandono das periferias. Contudo, mesmo aí há espaços sendo ocupados hoje por manifestações artísticas, como bares que abrigam saraus, com toda sorte de apresentações, e agrupamentos das chamadas culturas juvenis (*slams*, *performances*, grupos de hip-hop, rock, grafite etc.).
 - 15 “Para além de sua legitimidade social e cultura, cada saber ensinado se justifica por sua correspondência a um saber extraescolar – um saber erudito – que o precede e que o fundamenta culturalmente e cientificamente. Ora, nessa passagem do saber erudito ao saber ensinado, uma lacuna se abre, uma transposição se opera, que adapta, remaneja e às vezes adultera os elementos retomados da esfera das práticas eruditas do conhecimento”. Disponível em: <http://rdm.penseesauvage.com/IMG/article_PDF/La-transposition-didactique.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.
 - 16 Essa é a peculiaridade de praticamente toda a rede estadual paulistana.
 - 17 Em 2010 foi promulgada a Lei Federal 12.244/10, que estabelece que, até 2020, todas as escolas do Brasil tenham uma biblioteca sob os cuidados de um bibliotecário, contudo até hoje pouco ou nada se fez para colocar a lei em prática.
 - 18 Essa dimensão recepção-autoria é defendida e estimulada nos documentos da BNCC (do Ensino Médio, disponibilizada no site do MEC, mas ainda não homologada) que propõe acolher os jovens: “em suas diversidades de culturas e grupariedades, contextualizando os conhecimentos e acolhendo questões pessoais e sociais colocadas pelo presente, dando espaço para suas narrativas, angústias e expectativas e para as formas de expressão e práticas socioculturais juvenis, que nem sempre estão ancoradas somente no presente e nas próprias culturas juvenis, mas antecipam o que circulará em outras esferas em um futuro próximo”.

Referências

BELINTANE, C. *Oralidade e alfabetização*. Uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- _____. Ministério da Educação. SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017-2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>.
- BRONCKART, J.-P. Sequências e outras formas de planificação. In: _____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2007. p.271-57.
- CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. O desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CHEVALLARD, Y.; MARY-ALBERTE, J. La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. *RDM - Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2005. Disponível em: <http://rdm.penseesauvage.com/IMG/article_PDF/La-transposition-didactique.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.
- DELCAMBRE, I. Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le Français Aujourd'hui*. Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique?, n.157, p.33-42. jun. 2007.
- DUMORTIER, J-L.; DISPY, M. De l'influence des temps et des lieux de la lecture sur la formation littéraire. In: DEZUTTER, O.; FALARDEAU, É. *Les temps et les lieux de la lecture*. Namur: Presses Universitaires de Namur (PUN), 2015. p.161-82.
- DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada. Metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.351-65, maio/ago. 2009.
- GERALDI, J. W. Identidades e especificidades do ensino de língua. In: _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.73-114.
- ISER, W. *O ato de leitura*. Uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.1-2.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Telaarolli. São Paulo: Ática, 1994.
- OLIVEIRA, G. R.; REZENDE, N. L. Lieux et temps des pratiques de lecture de jeunes lecteurs à São Paulo. In: DEZUTTER, O.; FALARDEAU, É. *Les temps et les lieux de la lecture*. Namur: Presses Universitaires de Namur (PUN), 2015. p.87-116.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, Madrid, v.8, n.2, p.31-41, 1996. Disponível em:<<http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye/1996/00000008/00000002/art00005>>. Acesso em: 6 mai. 2018.
- PAZ, O. O ocaso da vanguarda. In: _____. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p.107-66.
- REUTER, Y. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2007.
- REZENDE, N. L. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, J. (Org.) *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: Edufu, 2011. p.273-90.

RICOEUR, P. *Escritos e conferências I: em torno da Psicanálise*. São Paulo: Loyola, 2010.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

SOUZA, M. C. *Escrita de narrativas: fundamentos teóricos para a (re)significação de seu ensino*. São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

TAUVERON, C. Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le Français Aujourd'hui*. Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique?, n.157, jun. 2007.

_____. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, Curitiba, n.52, p.85-101, abr./jun. 2014.

RESUMO – Observa-se que a leitura literária é reconhecidamente objeto de ensino nas escolas, enquanto a escrita literária encontra-se ausente. Diante desse cenário, descortinado por pesquisas da área de Educação e relatórios de estágio, busca-se refletir como a dimensão do leitor pode alimentar o trabalho de autor, supondo-se que a introjeção de um interlocutor poderia transformar e potencializar a escrita de textos com intenção artística. Têm-se em perspectiva as culturas juvenis contemporâneas e as práticas sociais de leitura e escrita de jovens que podem – e devem – ser apropriadas pela escola para transformar as práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária, Escrita literária, Ensino Básico, Autor-leitor

ABSTRACT – It is known that literary reading is an object of teaching in schools, whereas literary writing is absent, as has been shown by educational research and training reports. Considering this reality, this paper aims to analyze how the reader's dimension may feed the author's work, assuming that the introjection of an interlocutor may transform and enhance texts of artistic intent. We have in mind contemporary youth cultural, as well as social reading and writing practices of children and young people that can – and should – be appropriated by the school to transform school practices.

KEYWORDS: Literary reading, Literary writing, Basic education, Author-reader.

Neide Luzia de Rezende é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. @ – neirez@usp.br

Recebido em 25.5.2018 e aceito em 20.6.2018.

¹ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

